



**Revue internationale de pédagogie de
l'enseignement supérieur**

**30(2) | 2014
Varia - printemps 2014**

La professionnalisation dans l'enseignement universitaire : un processus dialogique ?

Muriel Henry et Maryse Bournel Bosson



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ripes/817>

DOI : 10.4000/ripes.817

ISSN : 2076-8427

Éditeur

Association internationale de pédagogie universitaire

Ce document vous est offert par Centre national de la recherche scientifique (CNRS)



Référence électronique

Muriel Henry et Maryse Bournel Bosson, « La professionnalisation dans l'enseignement universitaire : un processus dialogique ? », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 30(2) | 2014, mis en ligne le 10 mai 2014, consulté le 02 juin 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ripes/817> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ripes.817>

Ce document a été généré automatiquement le 2 juin 2021.

Article L.111-1 du Code de la propriété intellectuelle.

La professionnalisation dans l'enseignement universitaire : un processus dialogique ?

Muriel Henry et Maryse Bournel Bosson

1. Introduction

- 1 La question de la professionnalisation dans les universités a, au cours de ces dernières années, été ravivée en France par la Loi relative aux libertés et responsabilités des universités (dite loi LRU, 2007). On a pu alors voir se radicaliser des positions entre les tenants d'une université dont le processus éducatif ne peut avoir d'autre but que lui-même et ceux d'une université devant former les professionnels compétents. Le débat peut surprendre tant la question de la professionnalisation à l'université n'est pas nouvelle : l'archétype d'une formation « professionnelle » est en même temps le fondement d'une institution dans laquelle les formations de médecine et de droit ont pour vocation de former les étudiants à des professions bien identifiées. En outre, nombre de facteurs économiques et politiques ont eu, bien avant la LRU, un impact sur les institutions éducatives et leur structuration et plusieurs travaux retracent ce parcours de la professionnalisation en Europe et en France (Gayraud, 2009 ; Marcyan, 2010 ; Rose, 2008). Plus fondamentalement, cette question est sans doute de celles qui traversent l'éducation depuis plusieurs siècles.
- 2 Notre propos ne nous conduira pas à entrer dans ces débats mais à en faire la matière d'un constat : la polysémie du mot professionnalisation dans ses usages sociaux, déjà soulignée ailleurs (Clénet & Poisson, 2012 ; Demazière, Roquet & Wittorski, 2012). En écho, nombre de modalités d'action se réclamant de la caractéristique de professionnalisation se sont développées et se développent à l'université aujourd'hui. Parmi elles, et presque à la manière d'un inventaire à la Prévert, on relève l'engagement des milieux professionnels dans la formation, le statut de l'étudiant (par exemple, en contrat en alternance), les éléments d'insertion dans l'emploi, la

formalisation d'un référentiel de compétences, des activités spécifiques de projet professionnel, des apprentissages en informatique, en langues ... Cette prolifération de l'action semble s'effectuer à distance des travaux de recherche, ceux-ci étant eux-mêmes sources de multiples approches de la question. Là non plus, la question de la construction des savoirs et identité professionnels n'est pas récente, en particulier dans les sciences du travail et de la formation. Pourtant elle semble s'être encore peu ancrée dans le périmètre de l'enseignement supérieur, peut être en corollaire, au moins pour partie, du jeune âge de la pédagogie universitaire (De Ketele, 2010)¹.

- 3 Cet article vise à analyser les différentes conceptions à l'œuvre pour les discuter à l'épreuve de l'analyse d'un dispositif particulier : celui des licences professionnelles. Dernier diplôme en date créé dans les universités françaises, leur conception originelle cristallise les orientations européennes. Le présent texte se fonde précisément sur une étude conduite auprès des responsables pédagogiques et à ce titre concepteurs des activités développées *pour et dans* ces formations, dans deux universités françaises, celle de Bourgogne et celle de Franche-Comté. Le questionnement initial porte sur la conception des enseignants quant à la mise en œuvre de la professionnalisation à partir des prescriptions. Il interroge le processus de professionnalisation et sa réalisation dans les activités proposées aux étudiants. Il trouve ses fondements théoriques dans la psychologie du travail, psychologie dont la contribution aux travaux engagés sur la professionnalisation reste aujourd'hui modeste, alors qu'ils sont au contraire très développés en sciences de l'éducation ou en sciences économiques. Il porte l'ambition de contribuer aux dialogues interdisciplinaires sur cet objet scientifique, mais aussi de participer à la réflexion des praticiens en charge de l'ingénierie des dispositifs.
- 4 La première partie de cet article propose une revue de questions portant sur les principales approches scientifiques de la professionnalisation. La seconde partie développe la proposition d'une nature dialogique du processus de professionnalisation, en partant de l'analyse de la mise en œuvre de la professionnalisation dans les licences professionnelles telle que conçue et réalisée par les concepteurs et responsables pédagogiques de ces diplômes.

2. La professionnalisation : un concept ?

- 5 Si l'étude de la professionnalisation conduit à « avancer dans la conceptualisation des rapports travail-formation » (Demazière, Roquet & Wittorski, 2012, p. 276), et ce sur plusieurs niveaux qui vont des organisations aux individus, nous circonscrivons notre propos aux dispositifs proposés aux étudiants, pensés et développés par leurs concepteurs, les responsables pédagogiques.
- 6 Selon le dictionnaire, le mot « professionnalisation » désigne, en emploi général, « l'action qui permet de prétendre à la maîtrise d'une profession ou d'une activité professionnelle » (Rey, 2000, p. 2958). En 1992, la proposition de la commission française « Professionnalisation des enseignements supérieurs », visant à donner « une définition large de la professionnalisation », qualifiait de professionnelle « une formation qui rend apte à exercer une activité économique déterminée » (Vincens & Chirache, 1992, p. 2). Entre ces seules deux propositions, s'étend un ensemble de conceptions : l'action est ici formation, la profession est ailleurs activité économique, la maîtrise devient l'exercice. Si le constat n'est pas que jeu de mots, c'est parce que les

définitions sont sous-tendues par des conceptions fortes, parfois peu explicites, du processus de formation, de celui du travail et de leurs rapports.

- 7 La professionnalisation peut ainsi apparaître parfois comme un mot-valise (Sorel, 2008) plus qu'un concept scientifique, mais sa polysémie peut être vue comme un espace d'élaboration encore en cours, dans un contexte dont Dubar (2001) nous rappelle qu'il est finalement lié à des évolutions récentes : la question de l'insertion des jeunes dans le monde du travail est devenue une question scientifique et politique à partir des années 1970. Le sociologue rappelle que si l'école républicaine a instauré au XIX^{ème} siècle une « coupure entre l'activité et le savoir, le travail et la formation, la vie professionnelle et l'éducation devenue scolaire » (Dubar, 2011, p. 24), les passages entre un espace et l'autre ont longtemps fonctionné selon une logique d'adéquation et de parcours préprogrammés. C'est la dissociation entre métier appris et métier exercé, entre diplôme et emploi dans des parcours d'insertion devenus aléatoires qui constitue aujourd'hui le creuset d'une réflexion renouvelée.
- 8 La revue de questions dans le champ des sciences humaines que nous conduisons ci-après n'a pas la prétention de l'exhaustivité mais tente de clarifier la diversité des acceptions, pour parvenir *in fine* à développer notre conception propre.

2.1. Professionnalisation : le lien entre formation et travail ?

- 9 Si la professionnalisation interroge la formation dans ses processus et ses modalités, elle interpelle directement les conceptions du travail dans les différents champs disciplinaires considérés, conceptions qui constituent alors les finalités du processus de professionnalisation envisagé : il s'agit de préparer les formés à occuper un emploi, entrer dans une profession, acquérir un métier, développer des compétences, construire son identité professionnelle...
- 10 Et selon les finalités ainsi posées, en fonction de définitions forcément différentes, les conceptualisations de la professionnalisation sont non seulement multiples, mais potentiellement disjonctives. En nous appuyant sur les principales approches dans le champ des sciences humaines et sociales, nous revenons sur leurs croisements et leurs divergences.
- 11 La première ligne de partage réside sans doute entre la conception du travail comme emploi, majoritaire dans la discipline économique, et celle d'un travail considéré comme une profession ou un métier. Pour la première, l'activité rémunérée occupée par les recrutés obéit à des appariements qui dépendent de la rencontre entre des besoins des milieux professionnels et un capital de compétences détenus par les candidats potentiels, à un moment donné (Beduwé, Espinasse & Vincens, 2007 ; Gayraud, 2009). Poussés par les constats opérés au plan statistique - au final, un jeune sur deux en France occupe un emploi en relation avec la spécialité de formation qu'il a reçue (Giret, Lopez & Rose, 2005) - ces travaux renoncent à l'illusion adéquationniste et au lien de causalité entre formation et emploi, en mettant l'accent sur les compétences comme facteur explicatif de la diversité des appariements entre formation et emploi. La « collection de savoirs et savoir-faire plus ou moins indépendants entre eux » (Beduwé, Espinasse & Vincens, 2007, p. 106), qui définit la compétence pour ces auteurs, peut, en effet, être couplée aux savoirs et savoir-faire requis pour un emploi, de manière plastique. En ce sens, cette conception s'oppose, pour les auteurs eux-mêmes, aux approches métier².

- 12 Sans être antinomiques, les conceptions du travail à l'issue d'une formation sont bien différentes quand il est question de lier la professionnalisation au développement d'un métier ou d'une profession. Reposant sur des spécialisations socialement reconnues, héritiers d'une histoire qui a construit leurs objets, façonné leurs techniques et installé des règles et valeurs collectives, le métier et la profession sont sur ce plan éloignés d'une activité professionnelle à laquelle les sujets accéderaient de manière interchangeable, sur la base de compétences indépendantes les unes des autres et entre individus. Se réalise alors sans doute, outre des conceptions du travail, un regard sur ses différentes réalités : celles fondées sur une tradition délimitée par un ensemble de tâches identifiées et celles qui reposent sur l'activité multitâches, en évolution et parfois en émergence. Ici réunis, métier et profession peuvent là s'opposer : quand le métier réside plutôt dans une habileté technique issue de la pratique, par compagnonnage, la profession, elle, est issue d'un savoir théorique, qui comporte des applications pratiques, transmissibles par un enseignement formalisé (Bourdoncle, 2000 ; Marcyan, 2010). Si la question est celle de la légitimation de groupes sociaux professionnels, elle est aussi celle des processus par lesquels sont envisagées les modalités de construction du devenir professionnel, avec en arrière-fond, le débat entre théorie et pratique.
- 13 Dans cette constellation de conceptions du travail, l'approche compétence peut apparaître comme un espace intermédiaire. Si la compétence est ce qui permet « à un individu d'agir de façon pertinente dans une situation donnée » (Loarer, 2004, p. 73), selon une définition couramment partagée, elle peut en effet caractériser l'exercice de tous métier, profession, emploi. Au-delà de cette description, il semble toutefois qu'existent des conceptions fondamentalement divergentes entre disciplines et au sein de la même discipline (Coulet, 2011). Nous nous arrêtons sur quelques points, particulièrement critiques pour la conception même des processus et renvoyons le lecteur pour les autres aux revues de questions portant sur le sujet (par exemple, Coulet, 2011 ; Loarer, 2004). En s'indexant aux résultats dans l'action, et en particulier l'action professionnelle, la notion de compétence a, en effet, jeté un trouble sur les ressources nécessaires à l'action adaptée. Le focus mis alors sur la finalisation a même parfois, sans doute en particulier dans l'enseignement supérieur, conduit à opposer les connaissances et les compétences. Mais ce focus a aussi déporté le regard sur la situation, la compétence étant indissociablement attachée à la situation dans laquelle elle se réalise, au-delà du seul sujet. Là, selon les conceptions, on peut trouver des interrogations sur la définition même de la situation, sur son rôle et sa place dans l'expression, voire la construction de la compétence (contexte, condition, ressource, constituant, voire source), sur son périmètre (instruments, relations collectives, institutions), où la situation est vue comme la part agissante de l'environnement (Mayen, 2012) ou encore comme un champ de déterminations pour le sujet (Coulet, 2011). Sans reprendre l'ensemble des travaux, on avancera que la notion de compétence a (re)lancé les débats sur les rapports de détermination entre l'interne et l'externe et (ré) interrogé les sources de l'organisation de l'action. Au final, si la compétence est une notion intermédiaire, c'est aussi par son caractère d'entre-deux, entre sujet et situation, entre pensée et action. Ce point est particulièrement sensible dans les travaux sur la compétence : nombre d'auteurs dénoncent la dérive individualisante de l'approche par les compétences et en soulignent de manière diverse le caractère collectif (Clot, 1999 ; Le Boterf, 2011 ; Stroobants, 2007 ; Wittorski, 1997 ; Zarifian, 1997). La dimension collective peut, dans ces travaux, se trouver attachée à un

espace social de reconnaissance de l'individu en tant que bon professionnel, un espace de coopérations nécessaires à l'accomplissement de la tâche, une source pour la compétence individuelle, une culture ou un genre professionnel.

- 14 Comme le souligne Coulet (2011) parmi d'autres, le vide de conceptualisation théorique solide de la compétence, malgré son usage intensif, rend aujourd'hui difficile la conceptualisation de sa dynamique de réalisation et de construction, rendant par là-même difficile également la mobilisation de la compétence pour penser la professionnalisation.

2.2. La professionnalisation : une activité ?

- 15 Afin d'échapper aux multiples pistes descriptives, certains auteurs proposent ainsi de mettre l'accent sur les processus. Pour ce faire, ils insistent sur la nécessaire prise en compte du concept d'activité. Celui-ci permet, par exemple, à Astier (2008) de distinguer la compétence de la performance, son résultat visible dans l'action. Il conduit Coulet (2011), Chauvigné et Coulet (2010), Huard (2011) ou encore Mezzena (2011) à établir la distinction d'avec la tâche, dans la tradition issue de l'ergonomie française. Ancrés dans les problématiques de l'enseignement supérieur, ces travaux trouvent l'occasion d'ainsi réaffirmer la place des sujets (Astier, 2008 ; Huard, 2011), celle de la situation et ses déterminations (Coulet, 2011 ; Mezzena, 2011).
- 16 Par rapport au face-à-face sujet-situation, sur lequel la notion de compétence reste au milieu du gué, l'activité représente bien, en effet, la possibilité de penser une dynamique. Mais la conception de l'activité n'est pas unique et elle est, elle-même, l'objet de multiples développements (Sawchuk, Duarte & Elhammoumi, 2006). Pour ce qui concerne sa mobilisation dans la conceptualisation des processus de professionnalisation dans l'enseignement supérieur, les approches sont diverses.
- 17 Celle de Mezzena (2011) adopte le point de vue situé de l'activité. Réfutant la psychologisation de celle-ci, elle soutient une « construction immanente de la professionnalité » (p. 38), dans laquelle les déterminations de l'activité sont à rechercher du côté de l'action elle-même. Analysant la construction de la professionnalité des étudiants futurs travailleurs sociaux, elle met d'abord en évidence ce qui relève de l'expérience des étudiants en situation de stage, en insistant sur l'écart entre le prescrit et le réel. De ce point de vue, l'apprentissage du métier se fonde alors sur la découverte par l'étudiant de l'activité réelle, avec ses inévitables imprévus, avec aussi ses ressources, et notamment la dimension collective de l'activité faite tout à la fois de possibilités de coopération, de diversité dans les manières de faire. Au final, ce regard sur l'activité située décrit un ensemble de déterminants présents dans la situation de stage au-delà du seul sujet, réalités de travail qui devraient, selon l'auteure, être mieux prises en compte dans les situations de formation proposées. Pour ce qui concerne la formation en centre, c'est l'analyse de l'activité qui constitue le dispositif étudié. Mezzena avance alors que le levier de la professionnalisation réside dans la possibilité offerte aux étudiants de distinguer ce qui relève de la prescription de l'action, forcément idéale, et ce qui tient aux forces qui déterminent cette action « à l'insu ou malgré la volonté du professionnel » (Mezzena, 2011, p. 45). La reconnaissance de ces forces par les étudiants les conduit alors à accepter les limites de leur intervention, à reconsidérer leur responsabilité et celle des autres, et à interroger ce faisant ce qu'est être un bon professionnel.

- 18 Ce n'est pas l'approche qu'emprunte Huard (2011) pour aborder le processus de professionnalisation des étudiants futurs enseignants. Portant un intérêt particulier à la « délicate question des situations » (p. 137) dans les processus formatifs, elle s'inscrit dans la tradition initiée par Vergnaud, poursuivie par la didactique professionnelle. Elle en résume le socle : « la conceptualisation de la situation professionnelle constitue l'activité-clé du sujet en formation » (Huard, 2011, p. 139). Elle propose alors un modèle qui place en son cœur le schème et la représentation fonctionnelle du réel. Leur mise au travail constitue l'enjeu de la professionnalisation et l'auteur met en évidence les processus par lesquels se restructurent ces systèmes de représentation. Du coup, c'est l'activité « développée par le sujet », « personnelle » (Huard, 2011, p. 139), qui constitue l'objet : confrontés aux concepts scientifiques, aux échanges de pratiques avec d'autres professionnels, les futurs enseignants pourront faire évoluer leurs représentations jusqu'à une potentielle restructuration.
- 19 Entre les deux propositions, si l'on voit dans les propositions de Mezzena (2011) la place des situations, on voit moins celle du sujet quand, à l'inverse, dans les propositions de Huard (2011), le développement du sujet rend moins visible la part de la situation.
- 20 Comme d'autres auteurs s'intéressant à la professionnalisation dans l'enseignement supérieur, Huard (2011) met en avant la distinction entre activité productive et activité constructive pour expliquer les processus de professionnalisation, attachés à la seconde. On sait que Rabardel (2005) a proposé cette distinction en ergonomie. Dans les travaux récents auxquels il est fait référence, la première apparaît globalement, malgré quelques différences dans la manière de présenter les propositions de Rabardel, comme liée à la transformation du monde et de l'autre (Astier, 2008), finalisée par le traitement immédiat des situations (Huard, 2011) tandis que la seconde est liée à la transformation du sujet (Astier, 2008) ou encore finalisée par le développement des compétences propres du sujet (Huard, 2011). On parvient alors à un modèle duel de l'activité.
- 21 Afin d'approfondir ce point duquel découle potentiellement la compréhension des processus visant à construire un professionnel, nous revenons sur les propositions de Rabardel (2005) qui distingue activité productive et activité constructive pour caractériser initialement les activités de travail. Si pour Rabardel, l'action n'est pas subordonnée à la connaissance, avec « un sujet qui agit, qui transforme le réel et lui-même » (Rabardel, 2005, p. 3), il y a d'un côté l'activité productive, mise en œuvre d'invariants, de l'autre la pensée constructive, qui reconstruit ceux-ci en allant vers toujours plus de généralisation. La pensée constructive constitue notamment l'espace des genèses instrumentales mobilisées ensuite dans l'activité productive. Entre activité productive et activité constructive, existe un plus ou moins grand recouvrement : si le constructif peut être dans le productif au cours de l'activité de travail, sa caractéristique est surtout de se situer dans l'après-coup, dans le travail d'analyse. L'activité constructive a ainsi les « pieds et les mains » dans l'activité productive et ses singularités, mais la « tête ailleurs », « dans les invariances » (Rabardel, 2005, p. 20). Les méthodes utilisées par l'ergonomie peuvent jouer un rôle direct dans le passage de l'une à l'autre. Dans le cadre de la didactique professionnelle, dont l'interrogation centrale est fondée sur la manière dont les sujets apprennent des situations, Pastré (2005a, 2005b, 2005c) reprend ces distinctions opérées par l'ergonomie, en y voyant précisément le moyen de sortir du dilemme entre développement et apprentissage, question sur laquelle la conception vygotkienne s'affronte à celle de Piaget. Pour Vygotski, on le sait, l'apprentissage précède le développement alors que pour Piaget, le

développement précède l'apprentissage : celui-ci vient prendre place du dehors, sous la forme de savoirs, dans les structures cognitives construites à partir de l'action. Ainsi, en distinguant l'activité productive comme une « accumulation (de compétences, d'habiletés, de savoirs) » (Pastré, 2005b, p. 232), et l'activité constructive comme développement, réorganisation de la pensée, de l'identité, on peut maintenir côte à côte les processus. Ces distinctions ont des conséquences directes sur la conceptualisation des processus en jeu dans les méthodes de la didactique professionnelle en particulier les debriefings : quand l'activité productive s'appuie sur des automatismes, des « organisateurs pré-construits » (Pastré, 2005c, p. 19), celle constructive procède par réflexivité et décontextualisation/abstraction, « du singulier au général » (Pastré, 2005a, p. 35).

- 22 Sur le fond, et après la relecture de ces travaux, ceux-ci constituent bien une alternative aux écueils théoriques soulignés plus haut sur les voies de conception de la professionnalisation. Il semble toutefois que, pour conceptualiser le développement du sujet, notamment celui professionnel, la part agissante de celui-ci ou celle de la situation divise quelque peu les approches cognitives et celles de l'action située. En outre, la distinction entre activité productive et activité constructive, si elle distribue entre les deux types d'activité le fonctionnement et le développement, peut nourrir aussi la conception d'une expérience dans le monde presque antinomique à la pensée. La visée de l'activité constructive est d'aller, en effet, vers toujours plus de généralisation, en s'éloignant de la singularité des situations. Ces propositions ont toutefois le grand intérêt d'être le fruit de réflexions engagées à partir de situations d'analyse du travail et de dialogues nourris. Et sans doute la distinction entre activité constructive et activité productive n'est-elle pas si tranchée, comme le rappelle plus récemment Pastré (2009).
- 23 Au final, l'approche par l'activité dans le champ de l'enseignement supérieur, dont rendent compte les travaux récents des auteurs cités, semble définir un certain nombre de couples conceptuels, dont le tableau suivant tente de résumer les termes :

Tableau 1. Les couples conceptuels

Couples conceptuels des approches de la professionnalisation	
sujet	situation
activité constructive	activité productive
représentation	action
formation instituée, dispositifs d'analyse	expérience in situ
développement	fonctionnement
connaissance généralisée	compétence finalisée

- 24 En proposant ce tableau, il s'agit de mettre en évidence les polarités qui traversent les questions de professionnalisation, avec les questions de poids relatif de l'un ou l'autre

terme dans le processus. Mais on peut remarquer aussi qu'au sein d'une même colonne, des équivalences opèrent. Ainsi, par exemple, le développement professionnel peut être superposé à l'activité constructive, à un mouvement vers la connaissance généralisée, dans le cadre de dispositifs d'analyse mis en place en centre. Il faut, en outre, remarquer que la dimension de l'interaction avec autrui, si elle est citée par plusieurs auteurs, n'occupe pas une place particulière dans les dynamiques développées.

- 25 Si le concept d'activité apparaît de nature à répondre à la complexité du processus de professionnalisation, il convient alors de faire le choix d'un modèle qui intègre les différents éléments soulignés comme importants par les auteurs cités et permette de penser leurs rapports. En outre, en inscrivant les travaux sur la professionnalisation dans les contextes de formation, on prend en compte « la construction du sujet souvent tendue entre deux voire trois espaces-temps : celui à soi, à l'école et à l'entreprise » (Clenet & Poisson, 2012, p. 28). Il s'agit ainsi de concevoir un sujet en formation « qui n'est pas face à une seule force mais sollicité par plusieurs » (Clot, 1999, p. 103), entre des « modes de significations qui se combinent et s'opposent en lui » (p. 103) et « ne peuvent totalement se recouvrir » (p. 103). La conception de l'activité dirigée, développée par Clot (1999), nous semble de nature à le permettre. Elle conduit à définir une unité d'analyse, celle réunissant sujet/autrui/objet, dont les relations sont médiées par un ensemble d'instruments sociaux, culturels ou techniques. Elle permet de considérer un processus dans lequel l'activité est simultanément dirigée « par la conduite du sujet, au travers de l'objet de la tâche et vers les autres » (Clot, 1999, p. 98), ce qui ouvre la possibilité d'envisager les rapports *dans* et *entre* différentes activités, dans un système d'activités.

- 26 Nous ne revenons pas sur le concept lui-même, largement développé ailleurs. Compte tenu de notre objet, nous insistons sur deux points. Le premier est relatif aux rapports entre les termes : dans ce modèle, les autres constituent des destinataires de l'activité constamment présents dans le rapport à l'objet, de même que le rapport aux autres ne s'entend que fondé sur un objet partagé. Si ces différentes directions sont la source d'une tension dont l'activité du sujet constitue une réponse³ parmi d'autres possibles, toujours à renouveler, elles sont aussi la situation elle-même, qui alors ne constitue pas un contexte extérieur au sujet. Le deuxième point est en particulier lié aux rapports entre activités en centre de formation et dans le milieu de travail, systématiquement impliqués dans le déroulement des licences professionnelles : on fait alors l'hypothèse que ces activités n'ont pas les mêmes objets, ni les mêmes destinataires et que la compréhension du processus de professionnalisation réside dans la compréhension de ce dialogue entre les activités. On rejoint, là, les travaux plutôt centrés sur la question de l'alternance dans l'enseignement supérieur. L'alternance est ici entendue dans son sens pédagogique, à savoir la co-existence de deux lieux de formation, sans qu'il soit fait référence en particulier aux modalités juridiques (contrat de professionnalisation ou contrat d'apprentissage) ou aux modalités organisationnelles des séquences de formation.

- 27 Dans ce périmètre, plusieurs auteurs insistent aussi sur le travail de va-et-vient entre les deux systèmes de formation, celui de l'université et celui du terrain (Perreard Vité & Leutenegger, 2007). Vanhulle, Mottier-Lopez et Deum (2007), partant de l'hypothèse d'une construction spécifique dans l'hétérogénéité inévitable - souhaitable même - d'un parcours vers le travail, posent la question ainsi : « quelles formes singulières les étudiants donnent-ils aux situations qui leur sont proposées dans les différentes

situations de formation de l'alternance ? » (p. 241). Maubant et Roger (2012), dans le champ des métiers de l'enseignement, proposent précisément de penser une alternance dialectique. Remarquant que les recherches visent en général à mettre en évidence la fonction de certaines situations (le stage, par exemple), ils invitent à envisager plutôt « la perspective dialogique pouvant se penser et s'organiser entre ces différentes situations comme vecteur potentiel de soutien au processus de professionnalisation » (Maubant & Roger, 2012, p.177). Une formation professionnalisante doit ainsi « s'organiser à travers différentes situations qui dialoguent (comme le dialogue cours-stage par exemple) pour permettre la mise en place des conditions favorables à la réussite du processus de professionnalisation » (p. 180). Si l'approche dialogique semble de nature à permettre de prendre en compte la complexité de la professionnalisation, il faut alors, pour développer la compréhension des processus sous cet angle, développer une conception du dialogue.

3. La professionnalisation : une perspective dialogique ?

- 28 Afin de développer la perspective dialogique de la professionnalisation, les travaux de Bakhtine (1970, 1984), épistémologiquement attachés à la conception de l'activité dirigée dans le cadre de la clinique de l'activité, sont ici convoqués. Pour le propos présent, l'un des aspects les plus importants de ces apports scientifiques est la caractérisation du dialogue comme mobilisant en même temps plusieurs perspectives possibles - pour certaines socialement et historiquement constituées, c'est notamment le cas des genres. Ainsi, de multiples points de vue peuplent potentiellement le dialogue sur un même objet, points de vue qui constituent ensemble le moyen de sa saisie. Le second plan que nous retenons est qu'un dialogue est toujours dirigé vers une réponse à venir et lui-même réponse aux discours antérieurs, ces réponses pouvant se trouver à distance, dans le temps et l'espace. Cette caractéristique permet de penser que toute activité est intrinsèquement adressée et intègre ce faisant dans sa dynamique des destinataires auxquels elle répond dans sa réalisation même.
- 29 La notion de point de vue a fait l'objet de plusieurs séries de travaux depuis la traduction des travaux de Bakhtine dans les années 70, notamment dans le champ de la linguistique. Mais on doit noter également que ce terme est apparu dans le champ des sciences du travail. Wolff (2005) notamment précise l'histoire de son émergence dans le champ de l'ergonomie : elle en rappelle le caractère récent, lié à l'intérêt pour les activités collectives, notamment dans le domaine de la conception. Dans son sens commun, le point de vue « renvoie au fait que l'utilisateur ne voit pas l'artefact, conçu ou à concevoir, du même œil que le concepteur, selon la même perspective » (Wolff, 2005, p. 257). L'auteur souligne qu'après une période au cours de laquelle le point de vue s'est appliqué à la multiplicité des représentations des différents acteurs, le terme s'est précisé et complexifié, désignant alors une représentation et un objet d'échange dans un collectif. Relativement au concept de représentation, Wolff précise que le point de vue ergonomique est « une production externe, publique, ancrée socialement dans une activité collective » (p. 259). C'est notamment l'approche de Beguin (2005) lorsqu'il propose de penser qu'à partir de ces points de vue différents, des apprentissages croisés peuvent se réaliser, en particulier dans l'espace des méthodes d'analyse du travail, aboutissant alors à une organisation plus générale, celle d'un « monde commun », qui

englobe les diversités. La perspective dialogique telle que développée par Bakhtine propose un pas supplémentaire dans la conceptualisation des dialogues : en effet, tout dialogue est pour lui constitué dans sa formation même par la réponse qu'il réalise aux dialogues antérieurs mais aussi à ceux à venir, en tant que points de vue, réactions, avec lesquelles on interagit, de manière anticipée. A partir de cette tradition, l'activité dirigée est traversée par ses multiples destinataires, dont la multiplicité même constitue l'une des lignes de forces de la dynamique en jeu.

- 30 C'est à partir de ces perspectives que nous analysons ci-après l'activité des concepteurs et animateurs des licences professionnelles. Ils énoncent la manière dont ils réalisent la mise en œuvre des activités de professionnalisation des étudiants, depuis la naissance de la formation, ses modalités de recrutement, d'animation, en passant par toutes les formes de coopérations entre professionnels et universitaires, jusqu'aux pratiques d'évaluation et d'insertion.

3.1. Un cadre d'étude de la professionnalisation : les licences professionnelles

- 31 Les modalités de la professionnalisation sont sans doute aussi diverses que les définitions de la professionnalisation, dans l'enseignement supérieur. Pour autant elles font rarement l'objet d'un lien explicite avec les secondes. A quelles conditions un jeune, étudiant en l'occurrence, devient-il un professionnel ? On rappelait en introduction l'inventaire à la Prévert que constituent aujourd'hui les modalités considérées comme professionnalisantes. Dans ses propositions, Rose (2008) avance même que :

la dimension professionnalisante des études est alors un mode d'acquisition de la professionnalité qui englobe des dimensions techniques, intellectuelles mais aussi culturelles et qui exige tout à la fois acquisition de connaissances, de savoirs, de savoir-faire, de normes, de traits identitaires, de capacités à faire face à des situations inattendues et à évoluer. De ce point de vue, tout passage en entreprise n'est pas forcément professionnalisant et toute formation à l'université n'est pas forcément inadaptée à l'emploi. Et l'apprentissage en situation d'emploi n'est pas toujours nécessaire car les formations elles-mêmes, dans la mesure où elles sont aussi des activités, peuvent être des opportunités de professionnalisation (p. 54).

- 32 Pour autant que la proposition permette de s'éloigner de la perspective behavioriste que dénonce Vanhulle (2007), selon laquelle on ne se professionnalise qu'en stage, elle ne permet pas de définir précisément selon quels processus, à quelles conditions se construit la professionnalisation.
- 33 C'est dans le cadre précis des licences professionnelles proposées à l'université que nous avons cherché à identifier les modalités de professionnalisation, dans la perspective plus précise de comprendre comment les activités et les rapports entre activités sont conçus et mis en œuvre par leurs concepteurs et animateurs. Notre propos n'est pas ici de présenter l'ensemble du dispositif méthodologique et tous les résultats de cette recherche : nous en indiquons les éléments de nature à permettre au lecteur la compréhension du point particulier que nous souhaitons développer dans cet article.
- 34 Derniers diplômes créés à l'université, les licences professionnelles se caractérisent par une prescription explicitement tournée vers la professionnalisation, mettant en avant les liens concrets entre monde universitaire et monde professionnel pour atteindre le

but. Lorsque le diplôme est créé en 1999 en France, il « opère une synthèse des principales mesures et expériences introduites au cours de la décennie 90 » (Maillard & Veneau, 2006). Le texte de loi qui en définit la mise en œuvre insiste en particulier sur les liens entre enseignants et représentants du monde professionnel : « la formation conduisant à la licence professionnelle est conçue et organisée dans le cadre de partenariats étroits avec le monde professionnel » (Arrêté du 17 novembre 1999 relatif à la licence professionnelle). Il y est dit que ces partenariats doivent notamment se réaliser dans le cadre de la demande d'habilitation du diplôme, dans le cadre de la participation des professionnels aux enseignements (au moins 25 %), ainsi qu'aux jurys. La dimension de lien avec le travail concerne également le parcours des étudiants : « La licence professionnelle réalise une mise en contact réelle de l'étudiant avec le monde du travail de manière à lui permettre d'approfondir sa formation et son projet professionnel et à faciliter son insertion dans l'emploi » (Arrêté du 17 novembre 1999 relatif à la licence professionnelle). Selon ce même texte, le cursus de la licence professionnelle doit intégrer des périodes de formation en milieu professionnel, notamment stage et projet tutoré individuel ou collectif. La durée de ces derniers est quantifiée : 12 à 16 semaines pour le stage, au moins un quart du volume de la formation hors stage pour le projet tutoré.

- 35 Aux fins d'identifier ce qui se réalise de la professionnalisation dans ces formations, nous avons interrogé 23 responsables de ces diplômes par entretiens semi-directifs individuels, dans deux universités différentes. Les thèmes de ces entretiens étaient les suivants : recrutement des étudiants et statuts ; relations avec les milieux professionnels (conception, partenariats) ; organisation pédagogique (articulation des séquences en centre et en milieu de travail, référentiels, évaluation, insertion) ; modalités de prise en compte de l'expérience. Le panel retenu représente environ 25 % du nombre total des licences professionnelles proposées dans les deux universités et il prend en compte la représentation des différents secteurs professionnels visés. Le panel a également intégré la part des formations développées en alternance (au sens des contrats proposés en apprentissage ou en contrat de professionnalisation). Les thèmes des entretiens ont porté sur l'ensemble du processus, des éléments ayant présidé à sa conception jusqu'aux modalités concrètes de mise en œuvre, du recrutement des étudiants jusqu'à leur insertion, en passant par l'ensemble des activités pédagogiques prescrites (enseignement, stage, projet tutoré...). Les entretiens ont duré chacun entre une heure et une heure trente, ont été enregistrés, retranscrits *in extenso* puis analysés sur la base des thèmes préalablement définis. Ces résultats ont fait l'objet d'un rapport diffusé dans les deux universités auprès des responsables interrogés et plus généralement à tous les acteurs susceptibles d'être concernés par la question de la professionnalisation : responsables politiques, responsables de la formation continue, autres enseignants.
- 36 Dans un second temps, une analyse automatique des verbatim a été réalisée. En recourant au logiciel Tropes, nous avons fait le choix d'un outil qui permet d'ignorer les *a priori* de l'analyste puisque l'analyse réalisée part des discours pour les ordonner sémantiquement en se fondant sur des dictionnaires comprenant des centaines de milliers de classifications prédéfinies. Ces différentes étapes de la recherche ne font pas ici l'objet d'une présentation générale des résultats. Ces derniers sont éclairés sous un angle précis, celui des relations entre concepteurs de formation et milieux de travail, et

permettent de développer la dimension dialogique du processus de professionnalisation.

3.2. Des relations entre concepteurs de formation et milieux de travail

- 37 Dans leur analyse de la mise en place des licences professionnelles, Maillard et Veneau (2006) remarquaient que deux logiques avaient présidé à la mise en œuvre de celles-ci : une logique d'offre, à partir d'une proposition faite par l'université, et, plus rare, une logique de demande par les milieux professionnels, ce que les auteurs nomment les formations importées. Dans le premier comme le second cas, l'association de l'autre partenaire n'apparaissait que secondaire, à tous les sens du terme : milieux professionnels sollicités après la conception de la formation pour seulement produire une lettre d'engagement, ou milieux universitaires « tenus de s'inscrire dans une maquette pré-définie » par les milieux professionnels et n'intervenant qu'à la « fin du processus » d'ingénierie (Maillard & Veneau, 2006, p. 62). L'analyse des configurations rencontrées dans le cadre des entretiens avec les responsables de licence professionnelle en 2012 met en évidence une réalité beaucoup plus contrastée : si les sources identifiées par Maillard et Veneau demeurent repérables dans le processus de conception des formations⁴, on remarque aussi que nombre de licences professionnelles font l'objet, des termes même des responsables, d'une conception partagée. Parce que participant à un même réseau de travail ou d'intérêts, lié à des activités de recherche, d'autres formations existantes, les acteurs universitaires et professionnels ont élaboré ensemble plusieurs des formations.
- 38 Le fonctionnement concret des licences professionnelles observé dans les deux établissements, sur le plan des relations entre mondes universitaire et professionnel, implique d'ailleurs enseignants et professionnels à de multiples autres moments de la formation : dans le processus de sélection, dans la révision des programmes pédagogiques ou des rythmes (conseils de perfectionnement, journées dédiées), dans le cadre des enseignements, lors des stages, au cours des jurys ou encore à l'occasion de remises de diplômes. Il faut noter, en outre, dans certains cas, l'existence de rencontres au-delà du strict processus formatif, quand il s'agit, par exemple, d'ouvrir de nouvelles possibilités de contrats en alternance, de participer aux instances consultatives ou décisionnelles respectives ou plus largement, d'entretenir la relation (déjeuners, salons professionnels). Mais on peut souligner que la conception des relations entre mondes professionnel et universitaire n'est pas seulement liée aux échanges formels avec les représentants officiels : cette relation se réalise aussi au travers des liens entretenus avec les anciens de la formation, au travers de l'accueil d'adultes dans les licences professionnelles, via les dispositifs de validation d'acquis, à partir des retours des étudiants sur les stages qu'ils réalisent. Deux constats complémentaires se dégagent de l'analyse : l'absence des milieux professionnels dans le cadre de certaines activités prescrites, par exemple les jurys, ne signent pas une non-relation mais la confiance installée de longue date entre les partenaires qui permet de déléguer la tâche ; à l'inverse, une licence professionnelle conçue dans un partenariat initialement fort entre milieu professionnel et université fonctionne dans un partage de tâches dans lequel les deux mondes communiquent peu.

3.3. L'univers dialogique des concepteurs

- 39 Mais ce qui est le plus frappant dans les analyses réalisées, au-delà du tramage relationnel concret dans lequel s'inscrivent les licences professionnelles, réside dans ce que nous avons nommé l'univers dialogique des activités des concepteurs et animateurs de ces formations. Celles-ci apparaissent en effet comme doublement orientées vers et par à la fois les situations de travail et les situations de formation. Par exemple, il est assez remarquable de constater que nombre de responsables pédagogiques sont attentifs, au moment de la sélection des candidats, aux résultats scolaires antérieurs, qui peuvent préjuger du futur étudiant, mais aussi à des éléments de comportement ou de motivation pour l'activité de travail, qui peuvent eux fournir des indices sur la posture du futur professionnel⁵. Si cette double dimension est particulièrement marquée dans les licences professionnelles qui s'organisent sur le mode juridique de l'alternance (les étudiants sont de fait également des salariés à l'entrée en formation), cette approche s'observe au-delà dans la quasi-totalité des licences professionnelles. Une autre réalisation de cet univers dialogique se remarque dans la conception des évaluations finales des étudiants. En effet, les situations dans lesquelles à une note élevée ne correspond pas une embauche constituent un problème pour les responsables pédagogiques, problème qui révèle la conception sous-jacente d'une double valence académique et professionnelle. Mais le phénomène se trouve également dans la définition de rythmes prenant en compte les temporalités du métier futur, ou de modalités de formation conçues comme étant en même temps le reflet des exigences qui seront posées aux étudiants lorsqu'ils seront des professionnels, et plus largement dans nombre de conceptions énoncées par les responsables pédagogiques.
- 40 Afin d'aller au-delà de l'analyse de contenus manuelle réalisée sur ces entretiens, et mettre à l'épreuve ces résultats, nous avons procédé à une analyse automatique des verbatim. Nous ne détaillons pas plus avant ce que permet le logiciel Tropes, sinon pour rappeler qu'en l'occurrence, il constitue le moyen de repérer les relations fortes entre les univers de référence des locuteurs. Le résultat le plus marquant de cette analyse réside dans la systématique de l'association, dans tous les entretiens recueillis, de l'univers de référence enseignement, éducation et l'univers entreprise. Si le résultat est remarquable, c'est que cette association systématique s'inscrit dans un éventail de choix possibles de centaines d'univers de référence, réalisés dans les entretiens. En outre, les différents grains d'analyse de ces univers de référence, du plus micro au plus macro, vont dans le même sens. Cette analyse permet d'établir la réalité de plusieurs points de vue existant en même temps, qui trament l'activité des concepteurs/responsables de formation et qui orientent doublement ces activités. Leur caractéristique est la multiplicité des références, tenues ensemble. Plusieurs responsables pédagogiques remarquent toutefois que la dispersion des lieux et temps de formation, la multiplicité des références aussi, se traduit parfois par un effet de coupure, surtout en début de formation, pour les étudiants : ceux-ci sont perdus, ont du mal à revenir à l'université *versus* repartir sur le terrain. La tension évoquée par plusieurs auteurs comme nécessaire au développement professionnel et social des étudiants, la multiplication des points de vue, doit pouvoir ainsi se constituer en cadre organisateur, sous peine que ne se développent des oppositions délétères, des rejets de l'un ou l'autre des lieux ou des temps. Poser l'hypothèse d'un univers dialogique impose ainsi de réussir à concevoir la coexistence de multiples points de vue, sans les réduire en ce qui serait une fusion ou une synthèse, mais en maintenant ce qui permet de les

tenir ensemble. Parmi les ingrédients de ce lien, figure sans doute en bonne place ce qui a marqué les chercheurs par son omniprésence : l'attention portée par les responsables au devenir de leurs étudiants et l'engagement dans la recherche constante d'améliorations du dispositif de formation.

3.4. La professionnalisation : un processus de dialogisation pour les étudiants ?

- 41 Si l'activité des concepteurs et responsables des licences professionnelles interrogés peut être située comme la source de l'activité des étudiants, on est conduit à envisager précisément les processus de professionnalisation tels qu'ils s'organisent, à partir du cadre que nous mobilisons. Sur ce point, l'attention des chercheurs a été attirée par l'embarras récurrent de plusieurs responsables quand il s'agissait de préciser ce qu'était l'évaluation des périodes en entreprise ou du projet tutoré. Cet embarras s'est manifesté par des définitions par la négative, ni rapport de stage dans lequel on dit ce qui s'est passé, ni mémoire, parce que là on y étudie un problème. En approfondissant ce point, il est apparu que le processus attendu doit conduire les étudiants à interroger les fondements des actions engagées en milieu de travail, au moyen d'autres points de vue, pour imaginer d'autres actions possibles que celles qu'ils ont réalisées. Le processus trouve de multiples formes et les autres points de vue trouvent source dans des références diverses : celles du concept, de l'expérience, celles des acteurs du travail ou de la formation, des manières de faire des autres... Si l'évaluation cristallise ces exigences, celles-ci sont également repérables dans la mise en œuvre des projets tutorés, ou dans les études de cas proposées dans les enseignements comme méthode pédagogique. Dans ce cas, la forme en est systématiquement fondée sur le problème concret rencontré en situation, sur lequel les étudiants sont amenés à réfléchir à la fois en termes de connaissances à mobiliser, d'expérience, ceci le plus souvent en présence d'un expert professionnel. Les séances intègrent aussi une dimension collective d'échange entre pairs dans lesquelles l'ensemble du groupe est amené à collaborer.
- 42 Cette pédagogie, si elle n'est pas nouvelle, révisé toutefois le modèle d'un savoir appliqué à la réalité tout autant que celui d'une expérience *in situ* qui seule vaudrait pour le devenir professionnel. Elle rejoint ce que d'autres approches nomment la problématisation. Si une injonction à problématiser (Fabre, 2009) semble parcourir actuellement la formation et l'éducation, il semble bien qu'il y ait problématiser et problématiser. La première acception, si elle situe la construction du problème dans le processus, renvoie essentiellement à son issue et s'apparente à toutes les formes de résolution de problèmes. La seconde, elle, se réfère à la conception d'une expérience du dialogue en tant que la possibilité de deux points de vue concurrents (Vincent, 2009). C'est relativement à cette seconde acception que nous pouvons avancer que la problématisation constitue, dans la perspective développée ici, le processus au cœur des activités proposées aux étudiants par les concepteurs des licences professionnelles. Dans cette approche, il s'agit alors moins d'imaginer une solution que de diviser l'objet envisagé, en l'occurrence souvent une action, au moyen de la multiplication des points de vue.

4. Discussion et conclusion

- 43 Les approches prescriptives de la professionnalisation dans le cadre universitaire, comme dans d'autres, se soutiennent d'une alternance (entendue au sens pédagogique) essentiellement définie par la distribution des séquences entre centre de formation et milieu professionnel, et plus globalement, par les relations concrètes entre structures de formation et de travail. Les approches scientifiques de la professionnalisation sont aux prises avec d'autres couples, parfois dichotomiques. La question transversale est alors celle des rapports entre ces différents temps, espaces, concepts pour penser la professionnalisation d'une manière intégrative. L'hypothèse principale que nous développons, ici, consiste à proposer que le processus de professionnalisation repose lui-même sur le développement de rapports dialogiques définis, précisément comme la multiplication des points de vue sur un même objet, dans le cadre de la théorie de l'activité dirigée. On a rapproché ce processus de celui dénommé ailleurs problématisation, si on entend celui-ci comme la possibilité même de tenir ensemble deux perspectives différentes.
- 44 Le premier plan d'analyse des entretiens réalisés avec les concepteurs/responsables de 23 licences professionnelles dans deux universités françaises nous a conduites à faire le constat que leur activité elle-même se trouve inscrite dans un univers dialogique dans lequel chacune des propositions pédagogiques faites aux étudiants est tramée par la double destination de la formation et du travail. Le dispositif se révèle par là-même comme organisateur du processus de professionnalisation des étudiants, au travers de la multiplicité de ces destinataires. Le constat peut conduire à revisiter la conception de l'alternance : si celle-ci, au plan pédagogique, est traditionnellement définie par la distribution des séquences entre centre et milieu professionnel, et au plan des conceptions plus générales, par les relations concrètes entre structures de formation et de travail, elle se trouve réalisée aussi par l'existence d'une double perspective dans l'activité des responsables, qui ne se superpose pas aux autres définitions. Ainsi, même quand il n'y a pas de rencontre directe entre responsables pédagogiques et représentants des milieux professionnels - sans minorer leur importance -, l'alternance existe au travers de cette double destination des activités. On a pu, à l'inverse, rencontrer le cas d'une licence professionnelle qui, bien que largement établie sur un partenariat fortement formalisé entre milieu de travail et université, fonctionne avec des perspectives distribuées de part et d'autre.
- 45 C'est au travers de la définition des attendus de l'évaluation de la période en entreprise qu'a émergé plus particulièrement la nature des activités proposées aux étudiants. En prescrivant aux étudiants non seulement de dire ce qu'ils ont fait mais de l'analyser au sens premier du terme, autrement dit de l'éclairer par d'autres manières de penser ou d'autres manières de faire, les concepteurs de licence professionnelle définissent un processus de dialogisation, de construction d'autres perspectives possibles. Il s'agira d'approfondir l'analyse de cette activité pour poursuivre au-delà. Mais, dès à présent, cette conception se retrouve dans la description d'autres situations évoquées par les responsables : les études de cas, le projet tutoré. Les formes peuvent ainsi être différentes et ce résultat conduit à interroger le processus à l'œuvre dans d'autres situations, au-delà du cadre des licences professionnelles ayant constitué les sources de la présente recherche. Quand les méthodes essentielles de la formation professionnelle en centre de formation sont définies comme le récit de formation, l'analyse de cas, le

débat (Pellanda Dieci, Weiss & Monnier, 2012), quand moult travaux traitent de l'analyse réflexive dans cette même perspective, peut-on identifier un processus qui leur serait commun et qui consisterait justement dans cette possible dialogisation ? Au-delà encore des situations en centre de formation, peut-on repérer des processus similaires dans les situations en entreprise (voir, par exemple, les travaux dans le champ du *work place learning*, Fillietaz, de Saint Georges & Duc, 2008) ? Sous réserve que les travaux ultérieurs permettent d'avancer dans ce sens, ils conduiraient alors à approfondir les conditions de l'émergence de ce processus, dans la perspective d'un lien poursuivi avec l'ingénierie de ces dispositifs.

- 46 En matière de conclusion, si le processus de professionnalisation conduit à ces résultats, il rencontre alors l'une des compétences majeures attendues aujourd'hui dans les milieux de travail : celle qui consiste à pouvoir toujours comprendre des phénomènes nouveaux à partir de l'interprétation d'un ensemble d'approches, pour concevoir de nouvelles manières d'agir. On est sans doute alors proche des conditions de la créativité ou de la compétence si on la considère comme ce qui permet de faire face à l'inattendu d'une situation, en se fondant sur la disposition à se déprendre de son expérience (Clot, 2000 ; Jobert, 2002). Mais le processus rencontre aussi une dimension plus fondamentale de l'accès au travail : la possibilité d'entrer dans un espace social dont la vitalité des dialogues et la multiplicité des points de vue sont garantes de la créativité collective autant qu'individuelle.
- 47 Le processus de professionnalisation peut bien alors être conçu comme un développement, au-delà de l'apprentissage de savoirs techniques, de la construction de l'identité ou de la socialisation individuelles : au sens de Mead (1913), il rendrait aussi chacun capable de contribuer à la transformation de l'espace social.

BIBLIOGRAPHIE

- Arrêté du 17 novembre 1999 relatif à la licence professionnelle (1999). Référence NOR : MENS9902515A. Repéré à www.education.gouv.fr/bo/1999/44/sup.htm.
- Astier, P. (2008). La professionnalisation comme intention, comme processus et comme légitimation. *Savoirs*, 24, 63-69.
- Bakhtine, M. (1970). *La poétique de Dostoïevski*. Paris : Le Seuil.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- Béduwé, C., Espinasse J.M. & Vincens, J. (2007). De la formation professionnelle à la professionnalité d'une formation. *Formation-Emploi*, 99, 102-121.
- Beguin, P. (2005). La simulation entre experts : double jeu dans la zone proximale de développement et construction du monde commun. Dans P. Pastré (dir.), *Apprendre par la simulation* (p. 55- 80). Toulouse : Octares.
- Bourdoncle, R. (2000). Autour des mots professionnalisation, formes et dispositifs. *Recherche et Formation*, 35, 117-132.

- Chauvigné, C. & Coulet, J.C. (2010). L'approche par compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ? *Revue française de pédagogie*, 172, 15-28.
- Clenet, J. & Poisson, D. (2012). La complexité : un champ conceptuel fécond pour des recherches sur la professionnalisation dans les métiers de l'humain. Dans J. Clénét, P. Maubant & D. Poisson, (dir.), *Formations et professionnalisations à l'épreuve de la complexité* (p. 24-55). Paris : L'Harmattan.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presses universitaires de France.
- Clot, Y. (2000). La formation pour l'analyse du travail : une troisième voie. Dans B. Maggi (dir.), *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation* (p. 133-154). Paris : Presses universitaires de France.
- Coulet, J.C. (2011). La notion de compétence : un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences. *Le travail humain*, 74, 1-30.
- Demazière, D., Roquet, P. & Wittorski, R. (2012). *La professionnalisation mise en objet*. Paris : L'Harmattan.
- De Ketele, J.M. (2010). La pédagogie universitaire : un courant en plein développement. *Revue Française de Pédagogie*, 172, 5-13.
- Dubar, C. (2001). La construction sociale de l'insertion professionnelle. *Education et sociétés*, 7, 23-36.
- Fabre, M. (2009). Qu'est-ce que problématiser ? Genèses d'un paradigme. *Recherches en éducation*, 6, 22-33.
- Filliettaz, L., de Saint-Georges, I. & Duc, B. (2008). *Vos mains sont intelligentes ! : Interactions en formation professionnelle initiale*. Université de Genève : Cahiers de la section des sciences de l'éducation, 117.
- Gayraud, L. (2009). La professionnalisation dans l'enseignement supérieur. *Net doc*, 59. Marseille : CEREQ.
- Giret, J.F., Lopez, A. & Rose, J. (2005). *Des formations pour quels emplois ?* Paris : La Découverte.
- Huard, V. (2011). L'approche par compétences : essais de modélisation dans le master « métiers de l'éducation et de la formation ». *Education permanente*, 188, 131-146.
- Jobert, G. (2002). La professionnalisation entre compétence et reconnaissance sociale. Dans M. Altet, L. Paquay & P. Perrenoud (dir.), *La professionnalisation des formateurs* (p. 247-260). Bruxelles : De Boeck.
- Le Boterf, G. (2011). Apprendre à agir et à interagir en professionnel compétent et responsable. *Education permanente*, 188, 97-111.
- Loarer, E. (2004). Le développement des compétences chez l'adulte : modèle descendant et modèle ascendant. Dans V. Hajjar (dir.), *Modèles et méthodologies d'analyse des compétences*. Toulouse : Maison des Sciences de l'homme.
- Loi n° 2007-1199 du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités (2007). Référence ESRX0757893L. Droit de l'éducation. France.
- Maillard, D. & Veneau, P. (2006). Les licences professionnelles. Formes et sens pluriels de la « professionnalisation » à l'université. *Sociétés contemporaines*, 62, 49-68.
- Mayen, P. (2012). L'appropriation des situations. Dans Y. Clot (dir.), *Vygotski maintenant*. Paris : La dispute.

- Marcyan, Y. (2010). *La professionnalisation des diplômés universitaires : la gouvernance des formations en question* (Thèse de doctorat inédite en sociologie). Université de Nancy.
- Maubant, R. & Roger, L. (2012). Situations d'enseignement-apprentissage, situations de formation, et situations de travail : vers une nouvelle configuration du triangle pédagogique. Dans D. Demazière, P. Roquet & R. Wittorski (dir.), *La professionnalisation mise en objet*. Paris : L'Harmattan.
- Mead, G.H. (1913). The social self. *Journal of philosophy, psychology and scientific methods*, 10, 374-380.
- Mezzena, S. (2011). L'expérience du stagiaire en travail social : le point de vue situé de l'activité. *Pensée plurielle*, 26, 37-51.
- Pastré, P. (2005a). Apprendre par la résolution de problèmes : le rôle de la simulation. Dans P. Pastré (dir.), *Apprendre par la simulation* (p. 17-40). Toulouse : Octares.
- Pastré, P. (2005b). Genèses et identités. Dans P. Rabardel & P. Pastré (dir.), *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques activités développement* (p. 232-260). Toulouse : Octares.
- Pastré, P. (2005c). La deuxième vie de la didactique professionnelle. *Education permanente*, 165, 29-46.
- Pastré, P. (2009). Le but de l'analyse du travail en didactique professionnelle : développement et/ou professionnalisation ? Dans M. Durand & L. Filliettaz (dir.), *Travail et formation des adultes* (p. 159-189). Paris : Presses universitaires de France.
- Pellanda Dieci, S., Weiss, L. & Monnier, A. (2012). La contribution de la formation initiale à la construction de l'identité professionnelle des enseignants du secondaire. Dans D. Demazière, P. Roquet & R. Wittorski (dir.), *La mise en objet de la professionnalisation* (p. 237-260). Paris : L'Harmattan.
- Perréard Vité, A. & Leutenegger, F. (2007). Formation des enseignants : vers une professionnalisation par une formation en alternance. Dans F. Merhan, C. Ronveaux & S. Vanhulle (dir.), *Alternances en formation* (p. 121-142). Bruxelles : De Boeck.
- Rabardel, P. (2005). Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir. Dans P. Rabardel & P. Pastré (dir.), *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques activités développement* (p. 11-30). Toulouse : Octares.
- Rey, A. (2000). Professionnalisation. Dans *Dictionnaire de la langue française*. Paris : Le Robert.
- Rose, J. (2008). La professionnalisation des études supérieures. Tendances, acteurs et formes concrètes. Dans *Les chemins de la formation vers l'emploi : 1ère biennale formation-emploi-travail*, Relief 25, 43-58.
- Sawchuk, P., Duarte, N. & Elhammoumi, M. (2006). *Critical perspectives on activity. Exploration across education, work and every day life*. New-York : Cambridge University Press.
- Sorel, M. (2008). À propos de la professionnalisation : le retour du sujet. *Savoirs*, 17, 37-50.
- Stroobants, M. (2007). La fabrication des compétences, un processus piloté par l'aval ? *Formation emploi*, 99, 89-99.
- Vanhulle, S. (2007). Du principe d'alternance aux alternances en formation des adultes et des enseignants : un état de la question. Dans F. Merhan, C. Ronveaux et S. Vanhulle (dir.), *Alternances en formation* (p. 7-38). Bruxelles : De Boeck.

- Vanhulle, S., Mottier-Lopez, L. & Deum, M. (2007). La co-construction de soi et de ses savoirs professionnels comme effet de l'alternance : quels indicateurs ? Dans F. Merhan, C. Ronveaux & S. Vanhulle (dir.), *Alternances en formation* (p. 143-164). Bruxelles : De Boeck.
- Vincens, J. & Chirache, S. (1992). Professionnalisation des études universitaires. Note pour le Haut Comité Education-Economie-Emploi.
- Vincent, H. (2009). Problème et émancipation à l'école. *Recherches en éducation*, 6, 66-80.
- Wittorski, R. (1997). *Analyse du travail et production de compétences collectives*. Paris : L'Harmattan.
- Wolff, M. (2007). Analyse exploratoire de « points de vue » : une contribution pour outiller les processus de conception. *Travail humain*, 68, 253-286.
- Zarifian, P. (1997). La compétence, une approche sociologique. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 26-3, 429-444.

NOTES

1. Dont certaines figurent dans des textes institutionnels, par exemple, l'arrêté de licence professionnelle et les propositions pour la nouvelle licence.
2. La professionnalité d'une formation se mesure ex-post, en tenant compte de la plus ou moins franche concentration d'un diplôme dans un périmètre d'emploi (Beduwé, Espinasse & Vincens, 2007).
3. Cette réponse, dans le cadre du travail, peut trouver des ressources dans le genre professionnel, répertoire des manières de dire et de faire historiquement et collectivement élaborées.
4. On devrait distinguer la catégorie « milieux professionnels » : dans certains cas, il s'agit des représentants d'une branche structurée, dans d'autres des entreprises elles-mêmes. Cette dernière configuration se rencontre lorsque le secteur n'est pas structuré professionnellement ou lorsque la branche, quand elle existe, ne soutient pas le projet de licence.
5. Il s'agit, par exemple, non seulement de s'assurer de la motivation à occuper des fonctions commerciales, mais aussi d'occuper des fonctions commerciales relativement à un produit particulier (le vin et pas la banque ou inversement), d'identifier des compétences généralement requises dans le secteur

RÉSUMÉS

La professionnalisation des études supérieures constitue, en France, l'objet d'un débat sur les finalités des cursus. Elle se met en place au travers d'un éventail de dispositifs mais alimente encore peu de travaux de recherche lorsqu'il s'agit d'en étudier les processus. Après une revue de questions portant sur les principales approches scientifiques de la professionnalisation, cet article analyse la mise en œuvre de la professionnalisation dans les licences professionnelles, telle que conçue et réalisée par les concepteurs et responsables pédagogiques de ces diplômes. Lus au moyen du modèle de l'activité dirigée, les résultats mettent en évidence l'« univers dialogique » qui trame toutes les activités des responsables des formations, depuis la conception

de la formation jusqu'à l'évaluation finale. En écho, les activités proposées aux étudiants visent pour beaucoup d'entre elles à leur permettre de multiplier les points de vue sur les situations rencontrées. La professionnalisation peut ainsi s'entendre comme un processus dialogique.

Professionalization in higher education in France is the subject of many debates about the goals and purposes of university degrees. This leads to a wide range of plans and actions, but the mechanisms behind have rarely been studied. After reviewing the questions raised by the main scientific approaches dealing with professionalization, this article analyses how it is implemented for professional bachelor degrees and what professors and programme directors think of, and do about it. Drawing on theory of activity - and in particular directed activity -, our conclusions emphasize the "dialogical universe" of activities, from course design to evaluation. In the same way, most of the activities offered to the students are designed in order to encourage them to analyse situations from different points of views. Professionalization can therefore be regarded as a dialogical process.

INDEX

Mots-clés : processus dialogique, professionnalisation, université

AUTEURS

MURIEL HENRY

Pole Formation et Vie Universitaire, Université de Bourgogne
muriel.henry@u-bourgogne.fr

MARYSE BOURNEL BOSSON

Université de Franche-Comté
maryse.bournel-bosson@univ-fcomte.fr